

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).



## **EVALUANDO LOS EFECTOS SUBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN MEDIANTE MENTORÍAS: APORTES CUALITATIVOS DEL PROGRAMA MENTORÍAS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA**

**Línea Temática 4:** Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)

Benvenuto Soto, Karen  
Pérez Farías, Juan Luis  
González Clares, María José  
Universidad Tecnológica de Chile, INACAP, Chile  
[kbenvenuto@inacap.cl](mailto:kbenvenuto@inacap.cl)

**Resumen.** El siguiente trabajo tiene como objetivo *evaluar los efectos cualitativos de la implementación de un proyecto piloto de mentorías entre pares en una institución de educación superior chilena*. Dicha estrategia se diseña en forma precedente a una fase de evaluación cuantitativa, de modo que la complementariedad de enfoques (*triangulación secuencial*) aporte a una comprensión más amplia de los efectos de la participación en el programa de mentorías. El objetivo general del proyecto piloto de mentorías era *fortalecer la experiencia del alumno y mejorar la progresión académica de los estudiantes nuevos en la institución*, mediante la habilitación de la figura del tutor de especialidad o mentor. Estos estudiantes de cursos superiores son capacitados para proporcionar de manera voluntaria mecanismos de ayuda, orientación y formación hacia alumnos nuevos en la institución.

Para la evaluación de los efectos del programa de mentorías desde el marco de referencia de sus participantes se recurrió a la *estrategia del Estudio de Caso*, dada su potencialidad para el examen intensivo de un evento específico (Guba y Lincoln, 1985). Concretamente, se abordó a través de un diseño colectivo (Stake, 2015), es decir que se consideró la percepción y los saberes tanto de mentores como de mentorizados, para descubrir los efectos relevantes en los alumnos que fueron beneficiados tras la intervención. Por su parte, el análisis se realizó según los lineamientos de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 1990), para avanzar hacia un razonamiento de tipo relacional que posibilite la descripción y la generación de ordenamientos conceptuales fundamentado en los datos.

Tras la participación en el programa de mentorías, los alumnos mentorizados acusan recibo de cambios personales, que se manifiestan en una dirección satisfactoria y positiva. Dichos resultados son interpretados en distintos ámbitos, pudiendo distinguirse mejoras respecto a las condiciones antecedentes que motivan y justifican la incorporación de los alumnos en el programa de mentorías. La percepción de cambios se puede circunscribir a lo académico, psicoemocional y sociorelacional; ámbitos que se afectan, influyen y refuerzan mutuamente generando una suerte de círculo virtuoso para la progresión académica.

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

**Descriptores o Palabras Clave:** Mentorías, Evaluación de resultados, Investigación Cualitativa, Progresión Académica.

#### **a. Introducción**

Durante la década de los ochenta se gestaron diversas reformas legislativas al sistema educacional chileno, que viabilizaron la expansión de la oferta en materia de educación superior; fenómeno que se manifestó a través de la creación de nuevas instituciones de educación superior y de posibilidades de acceso en la forma de becas y créditos. La implementación de estos cambios, favoreció el aumento sustantivo de la matrícula de pregrado en aproximadamente 7,6 veces, es decir, pasando de 165 mil estudiantes a principios de las reformas, a una matrícula de 1.262.771 estudiantes en la actualidad<sup>43</sup>. En términos concretos, el sistema de educación superior del país se transformó, desde uno exclusivo y elitista a uno más masivo y heterogéneo en su composición (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

A su vez, dichas transformaciones no sólo contribuyeron a la generación de un nuevo perfil del estudiante que ingresa a la Educación Superior, al diversificar sus características socioeconómicas, educacionales y de capital cultural, sino que trajo aparejado una serie de nuevos desafíos al sistema de educación superior. Concretamente, se produjeron nuevas problemáticas como las relacionadas con la retención, la titulación e inserción laboral futura de los alumnos que acceden a los establecimientos de educación superior.

En Chile, INACAP es la Institución de Educación Superior más grande y con más años de trayectoria a nivel nacional, no en vano concentra el 10% de la matrícula de pregrado del país. A su vez, las escasas barreras impuestas al ingreso, implica que cada año se integren a sus establecimientos muchos hijos de padres sin educación superior y provenientes de las clases sociales menos favorecidas del país, dado el fenómeno de segmentación en “cascada” de las instituciones de educación superior (Brunner, 2009). Así, de acuerdo a las estadísticas internas de INACAP, *la gran mayoría de los alumnos que ingresa a primer año, es el primer miembro de su familia de origen en acceder a la educación superior, en tanto para 3 de cada 4, ninguno de sus padres ha accedido al nivel terciario de educación (74%)*. Esta apreciación se ve reforzada a su vez, por la condición socioeconómica del hogar, en tanto *aproximadamente cuatro de cada cinco alumnos que ingresa a INACAP por primera vez (79,9%), procede de los grupos socioeconómicos C3, D/E*, es decir de los estratos medios, medio-bajos y bajos. Dado estos antecedentes, no es de extrañar que *el 85,1% de los alumnos nuevos considere necesario apoyo adicional de la institución para cursar sus estudios de primer año*<sup>44</sup>; soporte que involucra herramientas tanto para la integración académica como social (Ej. Estrategias de estudio, sociabilizar, etc.)

Esta presencia predominante del estudiante de primera generación en INACAP, trae aparejado diversos desafíos tanto para el alumno como para la institución. Desde la perspectiva del alumno, la ausencia de capital cultural, conlleva una percepción de distanciamiento simbólico respecto del entorno universitario, de modo que se experimentan problemas académicos, como consecuencia de una formación deficiente y falta de hábitos de estudio según Felouzis (como se citó en Soto, 2016). Desde la perspectiva de la institución, el desafío es aumentar la probabilidad de que los alumnos de primera generación obtengan su diploma en la educación superior, mientras generan los mecanismos que permitan contrarrestar la tendencia de dichos alumnos a repetir, abandonar asignaturas y desertar del sistema.

---

<sup>43</sup>Informe de Matrícula Educación Superior 2018, División de Educación Superior, MINEDUC.

<sup>44</sup>Encuesta de Caracterización de Alumnos Nuevos INACAP 2018, Dirección de Análisis Institucional, DAI INACAP.

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

#### **b. La experiencia de mentorías en la sede Coyhaique**

Para fortalecer la experiencia del alumno y mejorar la progresión académica de los estudiantes de INACAP, se decidió llevar a cabo de manera experimental, una práctica piloto de *Mentoring* en uno de sus 26 establecimientos educacionales. En la sede Coyhaique, se implementó durante el primer semestre de 2017, una experiencia de acompañamiento apegada a la definición de mentoría formal (Alonso, M et al 2011), con una estructura vertical constituida por la tríada Asesor Pedagógico, estudiante mentor y estudiante mentorizado. El acompañamiento se focalizó en los 10 programas de estudio con mayor nivel de interrupción de estudios en el año anterior.

Para la selección del mentor de especialidad, se consideró principalmente el perfil de un alumno de tercer semestre que destacara no sólo por su buen rendimiento académico, sino que por su responsabilidad, compromiso y autogestión (competencias sello INACAP<sup>45</sup>). En el caso de los mentorizados, se privilegió la selección de estudiantes de primer semestre de un programa de estudio similar al mentor, con antecedentes de atención previa en el servicio de tutorías y con presencia de factores de riesgo según la información aportada tanto por directores de programas como por docentes.

En cuanto al acompañamiento entregado, éste se caracterizó por una dinámica tanto presencial como no presencial y se orientó al esclarecimiento de dudas relativas a las asignaturas o ramos de mayor dificultad de las carreras. La aplicación de whatsapp fue el medio no presencial, a través del cual los alumnos se comunicaban para coordinarse para la acción, es decir para programar sus próximos encuentros o reuniones y para resolver dudas puntuales sobre las materias. En cuanto al acompañamiento presencial, éste se caracterizó principalmente por la flexibilidad, es decir por el ajuste entre mentor y mentorizado según el tiempo disponible de ambos. En términos generales, se menciona que los encuentros se realizaban preferentemente después de clases, una o dos veces por semana en la misma sede. Sin embargo, también se relata el caso de alumnos con mayores dificultades, como aquellos que estudiaban y trabajaban, de modo que, para reunirse con ellos se pactaban encuentros en horarios fuera de clases o los fines de semana inclusive. En el extremo, se menciona que el mentor acudió a la casa del mentorizado, ante situaciones problemáticas como enfermedad o de tipo familiar.

En cuanto al contenido de las reuniones entre mentor y mentorizado, ésta versó principalmente sobre asignaturas de especialidad que revestían algún tipo de dificultad para los alumnos, siendo principalmente críticas aquellas del área de las matemáticas. En cuanto a la dinámica de dichos encuentros, se privilegió la aplicación de una metodología personalizada, de tipo activo-participativa orientada al “aprender a aprender”; operatoria con la que los alumnos mentorizados declaran haberse sentido no sólo cómodos, sino que haber comprendido y superado dificultades académicas.

#### **c. Metodología de la Evaluación de efectos**

Para la evaluación del programa de mentorías implementado en la sede Coyhaique de INACAP, se optó por la valoración de “efectos”, en tanto son “*los cambios producidos como consecuencia del logro de objetivos del programa*” (Briones, 2006); de modo que, sugiere el espacio para la identificación de aspectos tantos previstos como no previstos por el diseño inicial del programa. Por su parte, el objeto de evaluación son las actitudes y conciencia social de los alumnos que participaron de mentorías como sujetos beneficiarios de la intervención, de modo que los cambios o repercusiones

---

<sup>45</sup>Conjunto de competencias genéricas que se desarrollan en todo programa de estudio y que distinguen a los alumnos y egresados de INACAP.

#### **Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

son obtenidas en forma inductiva por el investigador en interacción con los participantes (Patton, 1980).

La evaluación de efectos se realizó bajo el paradigma cualitativo y se recurrió a la estrategia del Estudio de Caso<sup>46</sup>, por la potencialidad de este procedimiento para el estudio intensivo de un evento específico, que en el caso de la presente evaluación se corresponde con la experiencia piloto de Coyhaique (Guba y Lincoln, 1985). Concretamente, se abordó a través de un diseño colectivo (Martínez, Piedad, 2016), es decir que se consideró la percepción y los saberes tanto de mentores como de mentorizados, para descubrir los efectos relevantes en los alumnos mentorizados. La forma de aproximación a las experiencias de los alumnos mentores y mentorizados, fue a través de la técnica de focus group, en tanto entrevista focalizada pluri-individual, cuya potencialidad se relaciona con relevar la visión/saber de los alumnos de la sede Coyhaique sobre el funcionamiento y aportes del programa de mentorías.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerándose dos grupos de mentorizados y uno de mentores. En el caso de los mentorizados, se buscó recoger la experiencia de los alumnos que han ingresado a cursar su primer semestre en INACAP tanto en jornada diurna como vespertina, de modo que se definió un grupo homogéneo para cada modalidad. En el grupo de mentores, se consideró la jornada dentro de los criterios de heterogeneidad.

Para proceder al análisis de la información recolectada a partir de los grupos focales, se utilizó como base la *Técnica de Análisis de Contenido*. Sin embargo, se derivó hacia un diseño analítico-relacional mediante los lineamientos de la *Teoría Fundamentada* (Strauss y Corbin, 1990), para progresar hacia la descripción y generación de ordenamientos conceptuales fundamentado en los datos. La organización de la interpretación en esquemas conceptuales, permite aumentar la comprensión del fenómeno, sin embargo, dada las limitaciones de extensión del documento, sólo se expondrán gráficamente las consecuencias en tanto efectos del programa.

#### **d. Resultados**

En el contexto del ingreso a la Educación Superior y a través del relato de los alumnos beneficiarios del programa de mentorías, se constata la presencia de diversas problemáticas previas al ingreso a INACAP, que en su conjunto configuran un escenario complejo y permiten comprender la necesidad de éstos por un soporte académico durante el primer año en INACAP. En especial, las debilidades de formación previa contribuyen a la construcción de una percepción de dificultad para comprender e internalizar los nuevos conocimientos. A ello, coadyuvan los largos períodos de tiempo fuera del sistema formal de educación, como es el caso de quienes optaron por trabajar y/o formar familia tras su egreso de la enseñanza media; situación que afecta principalmente a los alumnos vespertinos y a las mujeres, sobre todo entre quienes tienen mayor edad. En el extremo, están los alumnos que tuvieron reforzamiento permanente en el colegio, ya que son ex beneficiarios del programa PIE<sup>47</sup> y por lo tanto, tienen mayores dificultades de aprendizaje. Junto a estas problemáticas de orden académico, se adicionan aquellas derivadas de la responsabilidad laboral y/o parental. Estas variables intervinientes también afectan la situación, de modo que en algunos casos se suman a la condición de dificultad de aprendizaje, empeorando el escenario. En otros casos, si bien los alumnos no presentan

---

<sup>46</sup>En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es preciso señalar que los resultados obtenidos sólo son extensibles a los casos seleccionados y analizados. La restricción de la estrategia utilizada se sustenta en las serias dificultades de reproductibilidad del fenómeno (transferibilidad), ya que, las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos pueden variar (validez externa). Sin embargo, esta debilidad es compensada en este estudio por el proceso de recogida exhaustiva y cuidadosa de los datos.

<sup>47</sup>El Programa de Integración Escolar (PIE), es una estrategia inclusiva del sistema escolar chileno, dependiente del Ministerio de Educación y especialmente orientado a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

#### **Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

necesariamente dificultades de aprendizaje, las responsabilidades laborales y/o parentales demandan mayor tiempo, de modo que los alumnos tienen menor disponibilidad para ocuparse de las exigencias académicas.

En cuanto a la estrategia de los alumnos para manejar la situación compleja que los aquejaba, dada el conjunto de condiciones auto percibidas, está el utilizar en forma efectiva el mecanismo de apoyo en el mentor. En ello, intervienen aspectos como el tener una motivación inicial positiva respecto a la participación y la percepción de mentorías como una “ventaja” u “oportunidad”, dada por la valoración de los atributos del mentor y la creencia en que será un apoyo académico real para la superación de las dificultades de aprendizaje. Dicha valoración viene dada por la validación de los conocimientos y habilidades del mentor, en tanto se le concibe como un símil del docente, empero con la ventaja de una relación más cercana y personalizada<sup>48</sup>. Junto a ello, se destaca la percepción de una acentuada motivación del mentor, en tanto éste exhibió gran disponibilidad, interés y compromiso en el transcurso del programa. Otro de los aspectos, destacables es el rol motivador del alumno mentor, en tanto es quien entrega refuerzo positivo y directo ante los avances y/o logros académicos de los mentorizados. Asimismo, es quien alienta a los alumnos mentorizados en los momentos de mayor debilidad, es decir cuando algunos de ellos se ven inclinados a abandonar sus estudios. Complementariamente, se ha de considerar el tipo de relación entre mentor y mentorizado, es decir la relación cercana, directa y de comunicación simétrica que facilitó el desempeño de dicho rol.

Tras la finalización del programa mentorías en INACAP, cuya implementación coincidió con el contexto de ingreso a la educación superior, es posible identificar un conjunto de efectos o repercusiones que pueden ser atribuidos inductivamente al proyecto de mentorías. Dicha atribución se basa en las distinciones que los propios participantes realizan entre el momento inicial, caracterizado por las dificultades y necesidad de un apoyo adicional de la institución y por el momento posterior, donde se experimentan las consecuencias personales tras el apoyo recibido por parte del mentor. Para facilitar la comprensión, las repercusiones del programa son organizadas en los ámbitos académicos, sociorelacional y psicoemocional:

##### **i. Efectos a nivel académico**

Los principales logros del programa piloto de mentorías son las mejoras avizoradas en el plano académico. En este nivel, los mentorizados perciben cambios atribuibles al programa como las **mejoras en el rendimiento académico y en la aprobación de asignaturas**. Pese a las dificultades iniciales de éstos, ya sea por las debilidades de aprendizaje y/o por las responsabilidades parentales, laborales y/o familiares, los alumnos finalmente logran **aprobar los ramos que consideraban difíciles**. Para alcanzar dicho logro, los alumnos internalizan la idea de “sacrificio”; es decir, la necesidad de esforzarse, sorteando todas las dificultades que se les presentan. Para ello, ponen en práctica los consejos y sugerencias de los mentores para estudiar de manera más efectiva:

*“A nosotros nos sirvió bastante, yo pienso que volver a hacer lo mismo que hicimos nosotros estaría bueno, porque nos resultó, avanzamos bastante, y el promedio también nos subió bastante”*

(Alumno vespertino, mentorizado)

---

<sup>48</sup>Esta distinción se realiza en relación a los alumnos que abandonaron las mentorías y que declararon valorar mecanismos de apoyo alternativos al mentor, como el que obtuvieron entre pares o con algunos docentes.

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

*“Ahora no hemos tenido pruebas, pero el año pasado sí. En contabilidad yo estaba súper mal, yo me iba a echar ese ramo, entonces empecé a hacer lo que él me decía, empecé a estudiar, a veces me quedaba hasta las 6 o 7 de la mañana estudiando, no dormía nada durante una semana, porque me tocaba examen, y di la prueba con la nota que debería haber dado, ¿entonces ahí me dije “por qué no hice esto antes?”, entonces con eso pasé contabilidad, arrastrando, pero la pasé y yo a él le dije “pucha, muchas gracias”, porque gracias a él yo pasé ese ramo”*

(Alumna vespertina, mentorizado)

Sin embargo, los aspectos claves para la posterior mejora en el rendimiento y en la aprobación de ramos, son los **progresos que los alumnos experimentan en la comprensión y aplicación de conocimientos**; adelantos que se dan sobretodo en el área de matemáticas y donde el cambio se expresa en la corrección y reemplazo de conceptos equivocados. En este ámbito, la autopercepción de mejora da cuenta de una suerte de desarrollo cognitivo, lo que se expresaría en la expansión del razonamiento y mayor claridad, tal como lo manifiesta el siguiente alumno:

*“Por lo menos nos hizo ampliar nuestra mente, porque éramos, al menos algunos de nosotros, éramos muy encerrados de mente, o sea, nos costaba entender o nos costaba llegar a una resolución y nos hizo ampliar nuestra mente, pensar con más claridad, o con más razonamiento qué puede pasar en un problema”*

(Alumno diurno, mentorizado)

Por otra parte, está la **internalización del estudio como una práctica habitual**, es decir, la toma de consciencia de la necesidad de estudiar –ya sea en forma individual y/o grupal- como una norma que se debe aplicar de forma regular, adoptando estrategias y/o métodos más eficaces de aprendizaje, respecto a los que ellos tenían en un comienzo:

*“(…) y me decía “ya, pero ¿qué haces?”, le decía que yo leo la materia, y me decía que “no, tus hábitos de estudio tienen que ser así”, entonces yo le decía que no, es que igual a mí me cuesta, por ejemplo, si el profe está escribiendo en la pizarra yo no le entiendo así, entonces él me decía “pero pesca una grabadora, grabas la clase y en tu casa pasa la materia, y ahí es cuando tú vayas pasando, esa es tu forma de estudio”. Así lo empecé a hacer y prácticamente a mí me sirvió harto (...) Sí, yo ya tengo mi hábito de estudio, por ejemplo, yo llego de aquí y hago lo que él me dijo y me ayuda”*

(Alumna vespertina, mentorizado)

*“La Janis tenía un problema. El mismo problema que tenía yo al principio, que lloraba y que no podía, que el hijo, que la mamá, que la abuelita, que ... Estaba estresadísima oye, y yo le dije, “oye, para. Mira, yo pasé exactamente lo mismo, por lo mismo que tú estás pasando. Relájate, empieza a hacer como un método de estudio, estudien ahora, 2 hrs, lo que te alcance el tiempo. Todo el día trata de repasar un poco” y después, de ahí fue como de a poquito superándose entre comillas, y logró también sacar todos sus ramos sin ningún problema”.*

(Alumna mentora)

**ii. Efectos a nivel Socio-relacional**

#### **Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

Conjuntamente a la internalización del estudio como un hábito personal, se generaron múltiples grupos de estudio entre mentorizados, que terminaron deviniendo en la **conformación de grupos de apoyo entre los alumnos participantes**. En dicho proceso se le atribuye responsabilidad al mentor(a), en tanto gatillante de procesos iniciales de organización como grupo de estudio, empero la grupalidad logró independencia respecto de la presencia/ausencia del mentor(a) en el transcurso del tiempo. El grupo de estudio pasó a tener centralidad para los alumnos, bajo la emergencia de un “nosotros”, es decir como una entidad cohesionada que aporta sentido de pertenencia y se caracteriza por la colaboración mutua entre sus miembros. En dicho contexto, el mentor(a) va quedando relegado a un lugar secundario ante el cual acudir en busca de respuesta a las dudas del grupo. En algunos casos, el grupo de estudio en tanto grupo secundario alcanza mayores niveles de formalidad, lo que se expresa en concertar reuniones en determinados días y lugares equidistantes de la sede Coyhaique; de modo que facilita la asistencia de aquellos que viven en localidades más alejadas<sup>49</sup>. En cuanto a la dinámica de dichos grupos, se replica la metodología del “*aprender a aprender*” ensayada en las prácticas con el mentor(a), donde sus miembros se benefician de la interacción y aclaración de contenidos:

*“Ella nos hizo ser más compañeros, “nosotros” .... Y ahora somos súper unidos y lo que tenemos que estudiar estamos siempre los mismos. Y nos apoyamos, aunque ella no esté, nos apoyamos entre nosotros”.*

(Alumno diurno, mentorizado)

*“Ellos estudiaban solos ya...el grupo solo y ahí se motivaban. Entonces como que igual ya habían tomado la conciencia, por último, de formar su hábito de estudio. Ya no importaba que fuera un día antes de la prueba, o dos días antes de la prueba, pero como que ya estaban en que tenían que estudiar en conjunto. Que no importaba que hubiera otra persona porque ellos ya estaban. No iban a conversar así no más. Eso yo encontré que fue súper bueno, porque así ellos solos ya se dan cuenta de las cosas”.*

(Alumna mentora)

*“De primera sí, bastante, pero lo bueno de mi curso es que hicimos un grupo que nos juntamos los fines de semana, y estudiábamos allá, y toda duda que teníamos se la presentábamos a los tutores o los profesores y de esa manera fuimos avanzando”*

(Alumno vespertino, mentorizado)

#### **iii. Efectos a nivel Psico-emocional**

Los avances vivenciados por los alumnos mentorizados en el plano académico (desarrollo cognitivo, hábitos y mejoras en el rendimiento), tiene su correlato en el plano psicoemocional bajo el concepto clásico de **autoeficacia** (Bandura, 1977). Así, algunos alumnos manifiestan la creencia en su propia capacidad para tener éxito, mediante el aprendizaje de la forma adecuada de auto gestionar su tiempo y recursos. Éste es el caso de un alumno que narra con desconcierto, la transformación vivenciada desde auto percibirse como un sujeto pasivo y vulnerable en términos académicos al inicio de año, para pasar a representar un rol más activo, en tanto compañero que “entrega apoyo a otros” hacia fines del período:

*“Sí, bastante, cuando llegué yo pedí ayuda a todos, todos me ayudaban, y después con el tiempo y a medida que iba estudiando ellos mismos me decían “ingresa a tal página de youtube, vas a buscar, vas aprendiendo si tienes dudas, yo te voy a traer materiales para que puedas tener como apoyo para estudiar”, y después, casi a fin de semestre me vine a*

<sup>49</sup>Coyhaique es una ciudad ubicada en la zona austral de Chile (región de Aysén), conocida por ser una vía de acceso a partes remotas de la Patagonia.

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

*dar cuenta que había cambiado todo, porque ya las mismas compañeras a las que les pedí ayuda me estaban pidiendo ayuda, y yo sin querer no me daba cuenta, porque como que se fue formando un hábito”*

(Alumno vespertino, mentorizado)

La transformación en la seguridad y autoimagen académica, encamina a algunos a **proyectarse a futuro en el desempeño del rol social de mentor(a)**. Concretamente, se concibe al mentor(a) como un modelo a alcanzar, un status deseable para el que se requiere una mayor preparación a la que se tiene en el momento presente. En tanto, no sólo se les atribuye el requisito del talento, sino que también competencias blandas como el saber expresarse asertivamente, ser empático, tener madurez y flexibilidad para adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje:

*“Yo si tuviera la oportunidad me encantaría (ser mentor). Pero por eso tengo que estudiar ahora, para aprender bien para el momento de enseñar bien, porque a todas las personas se les enseña de diferente manera. Hay que hacer algo psicológico con cada persona y ver su forma de ser para saber cómo enseñarle, porque todos no son iguales”*

(Alumno vespertino, mentorizado)

A pesar de los avances experimentados por los alumnos mentorizados en el transcurso de la intervención, se relatan momentos críticos, en la que los recursos internos se ven sobrepasados y se piensa explícitamente en la suspensión de estudios o deserción. En dichas instancias, los mentores actúan como un recurso de contención psicológico, transmitiendo confianza y aportando su propia experiencia de superación ante una situación similar; en dicho rol, el mentor se transforma en un refuerzo adicional a la influencia de la familia:

*“De administración, por ejemplo yo me lo topaba aquí en el pasillo y él me preguntaba cómo iba, si necesitaba ayuda, andaba siempre bien preocupado por nosotros, que fuéramos para arriba, por ejemplo, un día yo le comenté “¿sabís qué? yo creo que realmente voy a colapsar y no creo que siga en la carrera, porque se me ha hecho muy complicado en el tema que trabajo, tengo mi hijo, salgo a las 6 del trabajo, llego a mi casa, le sirvo once a mi hijo y de ahí ya me vengo y estoy llegando casi a las 01:30 a mi casa, entonces igual se me complicaba”, entonces él me decía “no, vamos que se puede” y yo le decía que igual es complicado todo este tema entre nosotros dentro de contabilidades, yo estuve a punto de echarme el ramo de contabilidades, pero él me estuvo apoyando, entonces igual fue como “ya, vamos que se puede”. Era bien optimista, entonces en ese sentido nosotros no tuvimos problemas con él, al menos yo”*

(Alumna vespertina, mentorizada)

*“En congelar ... Y yo le dije “no, ni se te ocurra”. Le dije, “te vamos a apoyar, tranquila, yo pasé por lo mismo”. “No te desesperes”. Así que ahí dijo, “ya, no” ... “Nosotros te vamos a ayudar”. Ahí tratamos de que no lo hiciera porque estaba, ya estaba ahí. Y yo también dije un día, ya voy a congelar porque no puedo más. Mi jefe de carrera dijo, no, ¿cómo se te ocurre?”*

(Alumna mentora)



**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

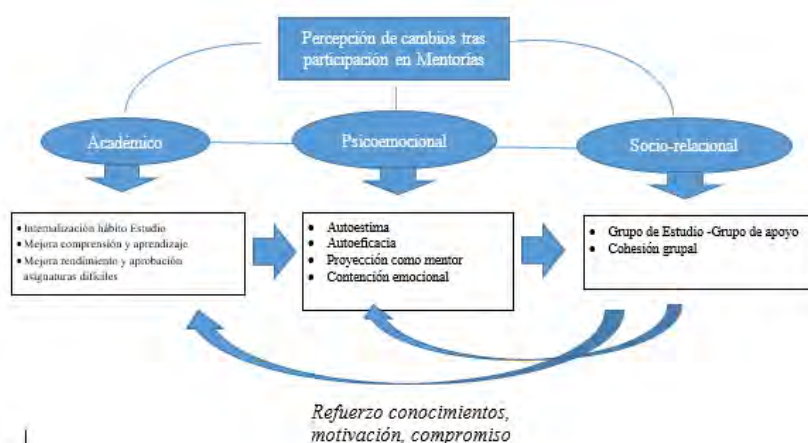


Figura N°1 Modelo comprensivo sobre Percepción de cambios en alumnos mentorizados tras la participación en mentorías (codificación axial)

#### e. Conclusiones

A través de la experiencia piloto de mentorías en la sede Coyhaique de INACAP, es posible concluir que los alumnos mentorizados internalizan dicha vivencia como una experiencia satisfactoria, que los benefició ampliamente. La satisfacción con la experiencia, se relaciona con una serie de efectos o repercusiones en el ámbito académico, psicoemocional y sociorelacional, que están sintonizados con falencias y dificultades al momento del ingreso a la institución; debilidades de formación, que parecieran estar empalmadas con las características del hogar de origen y la condición de alumnos de primera generación.

El programa piloto de mentorías en la sede Coyhaique ofrece a los alumnos una experiencia integral, en tanto los efectos de la intervención se potencian y afectan mutuamente, revelando una relación estrecha y bidireccional entre sí. En su conjunto, se genera una suerte de círculo virtuoso para la progresión académica y prevención de la deserción, tal como se revela en el *modelo comprensivo* generado a partir de la codificación axial (Ver figura 1). Así, los avances alcanzados en el ámbito académico, en la forma de mejora del aprendizaje, hábitos de estudio, rendimiento y aprobación de asignaturas difíciles, parece tener un efecto directo en la autoeficacia y autoestima académica de los alumnos; relación que contribuye a la integración académica según Tinto (como se citó en Himmel, 2015). De igual forma, el apoyo social generado a partir del grupo de estudio, contribuye no sólo al refuerzo de los conocimientos, sino que, al bienestar emocional, motivación, compromiso, adaptación e integración social de los alumnos, tal como ha sido documentado en otros estudios (Beltrán, A et al 2017; Urbina JE & Ovalle G.A. 2016). Finalmente, dada la experiencia con el programa de mentorías en Coyhaique, la permanencia de los alumnos en su primer año en la educación superior, es un logro que puede ser intencionado tanto en forma directa como indirecta a través de la mentoría. Es decir, tanto por la acción directa del mentor en su rol de contención ante episodios de crisis de los alumnos nuevos, como por el efecto conjunto e interrelacionado de cambios en diferentes ámbitos (Ej. académico, psicológico y social).

Las limitaciones del presente estudio, dicen relación con la estrategia del estudio de caso y las dificultades de reproductibilidad (transferibilidad), empero posibilita el análisis y comprensión sistémica del fenómeno. Sin embargo, se sugiere la necesidad de continuar hacia la triangulación secuencial con una fase de evaluación cuantitativa, que considere los hallazgos del presente estudio y avance hacia la determinación de impacto de la intervención. Para posteriores investigaciones, se

**Línea temática 4:** Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

sugiere ahondar –bajo una metodología similar- en la relación sistémica entre los efectos que la intervención deviene para los mentores.

#### **f. Referencias**

Alonso, M, Sánchez, C, Calle, A (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. Revista española de Pedagogía. año LXIX, nº 250, septiembre-diciembre 2011, 485-50.

Beltrán, A, Toloza, F, Rodríguez, P, Valenzuela, P, Arce, F, Soto, V, Chiong, A, Warnier, M. El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa académico de bachillerato de la universidad de Chile: una herramienta para promover la permanencia universitaria. VIICLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

Briones, Guillermo (2006). Evaluación de Programas Sociales. Trillas.

Himmel, E (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. Revista Calidad Educación, N°17 91-108.

Patton, M.Q. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills: Sage

Martínez, Piedad (2016). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista pensamiento y gestión, N° 20 ISSN 1657-6276

Ministerio de Educación (2018). Informe de Matrícula Educación Superior 2018. División de Educación Superior. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/06/26/mineduc-informa-datos-oficiales-de-matricula-2018-en-educacion-superior/>.

Sánchez, M, Manzano, N., Risquéz, A, Suárez, M. (2010). Evaluación de un Modelo de Orientación Tutorial y Mentorial en la Educación Superior a Distancia. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 719-732

Soto, Valentina (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. Revista Complutense de Educación Vol.27 Núm.3.

Strauss, Alsem y Colbin, Juliette. Bases de la Investigación Cualitativa. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Urbina JE & Ovalle G.A. (2016) Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. Sophia 12(1): 27-37.